

RECHERCHES
EN DIDACTIQUE
DES LANGUES
ET DES CULTURES

Recherches en didactique des langues et des cultures

Les cahiers de l'Acedle

6-1 | 2009

L'Alsace au cœur du plurilinguisme (2)

Autoformation en langues : quel guidage pour l'autonomisation ?

Annick Rivens Mompean et Martine Eisenbeis



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/2204>

DOI : 10.4000/rdlc.2204

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Annick Rivens Mompean et Martine Eisenbeis, « Autoformation en langues : quel guidage pour l'autonomisation ? », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 6-1 | 2009, mis en ligne le 01 avril 2009, consulté le 24 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/2204> ; DOI : 10.4000/rdlc.2204

Ce document a été généré automatiquement le 24 avril 2019.



Recherches en didactique des langues et des cultures is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

Autoformation en langues : quel guidage pour l'autonomisation ?

Annick Rivens Mompean et Martine Eisenbeis

1. Introduction

- 1 Cet article est un bilan d'expérience qui fait suite à la mise en place d'un dispositif d'autoformation guidée en langues, proposé depuis deux ans dans le cadre de l'enseignement / apprentissage des langues en Master (1 & 2) de Didactique des Langues à l'Université de Lille 3 pour l'anglais, l'espagnol et le FLE. Ces dispositifs hybrides fonctionnent autour de plusieurs pôles : une plateforme, lieu d'échanges et de travail collaboratif, un Centre de Ressources en Langues¹, où sont classées des ressources multimédia, des ateliers de réflexion sur "apprendre à apprendre"² et des activités d'expression orale. Parallèlement, les étudiants ont essentiellement deux activités à mener : la rédaction d'un journal d'apprentissage et la réalisation d'un portfolio.
- 2 Ces dispositifs d'autoformation guidée (nous reviendrons ci-dessous sur le choix de ces termes) nous semblent répondre à trois besoins.
 - ils permettent de gérer l'hétérogénéité des niveaux, puisque les étudiants de ce Master proviennent de filières différentes et ont donc des niveaux très différents en langue ;
 - en parallèle à une formation théorique sur l'autonomie et l'autoformation en général, ils plongent les étudiants dans une expérimentation pratique de ces notions et les incitent à adopter une attitude réflexive ;
 - ils sont censés amener les étudiants à l'autonomie.
- 3 C'est essentiellement sur cette question de l'**autonomie** que nous avons été amenées à nous interroger ; en effet, suite à la mise en place de ce dispositif se posent deux questions. D'une part, n'apparaît-il pas à première vue paradoxal de **guider** les étudiants, de leur **baliser un parcours** plus ou moins contraignant tout en voulant favoriser leur autonomie ? D'autre part, existe-t-il certaines formes de contrainte qui pourraient favoriser l'autonomie ? Ainsi en témoigne une citation d'une étudiante qui illustre cette

réflexion : "On nous a donné une liste d'activités possibles, parmi lesquelles on pouvait en choisir trois à effectuer. Je me suis sentie plus libre avec cet encadrement" (Étudiant(e) 5)³.

- 4 Ces deux questions en apparence paradoxales nous serviront de fil conducteur pour déterminer les phases et les pôles essentiels pour un dispositif d'apprentissage autonomisant.

2. Autonomie et guidage : des notions à réaffirmer

2.1. Autonomie

2.1.1. Pas d'autonomie sans autonomisation

- 5 Bien au-delà des idées de liberté et d'indépendance, la notion d'autonomie recouvre, selon André, *"une réalité multiple et complexe"* (André, 1989 : 9). Si nous essayons de définir cette notion par son contraire, nous pouvons l'opposer au terme de *"dogmatisme"* (Porcher, 1981 : 61), et la considérer ainsi comme *"l'exercice actif de la propre responsabilité de l'apprenant"* (Holec, 1990 : 76) ou l'opposer à celui de *"dépendance"* (Barbot, 2001 : 24) et la considérer ainsi comme une certaine forme d'*"indépendance"* (Holec, 1990 : 76).
- 6 Dans le cadre de notre dispositif, l'autonomie semble indissociable de la notion d'autonomisation. En effet, si nous partons du principe que *"l'autonomie est toujours quelque chose vers quoi l'on va, que l'on construit, que l'on ne possède jamais totalement"* (Porcher, 1981 : 61), nous pouvons en conclure qu'on ne peut parler d'autonomie sans parler d'autonomisation. D'autre part, ce **processus** d'autonomisation s'apparente à un processus de libération d'un dogme (qui serait dans notre contexte le dogme de l'enseignant) ou de liens de dépendance (de l'enseignant).
- 7 Cette notion d'autonomisation, que Porcher nomme également *"marche vers l'autonomie"* (*ibid.*), constitue dans notre contexte l'objectif premier. En effet, considérant l'autonomie comme une sorte d'idéal jamais vraiment atteint, nous visons plus l'**autonomisation** des étudiants en lien direct avec l'apprentissage, c'est-à-dire le *"développement de [leur] capacité d'apprendre"* (Holec, 1990 : 77).

Se dire que si l'autonomie est la finalité, l'autonomisation par le biais d'une ingénierie adaptée incluant des procédures de guidage ou des supports pédagogiques, peut être un premier objectif réaliste et souhaitable (Demaizière, 2005).

2.1.2. Une fin et un moyen

- 8 Parmi les différents axes de sa réflexion sur l'autonomie, Barbot souligne que l'autonomie est à la fois *une finalité et un moyen* (Barbot, 2001 : 22), un objectif et un pré-requis, ce qui est paradoxal, puisque cela signifierait que pour devenir autonome, il faut d'abord être autonome. Or, *"cette capacité n'est pas innée, elle doit s'acquérir, soit de manière naturelle, soit par un apprentissage formel"* (Holec, 1979 : 31).
- 9 C'est pourquoi la mise en place de dispositifs d'autoformation nécessite une réflexion sur le guidage et sur les étapes du parcours à mettre en place dans le cas où ce pré-requis ne serait pas effectif. En effet, que ce soit avec les enfants ou les adultes, nous ne pouvons pas nous baser sur un *"présupposé implicite d'autonomie"* des apprenants (Linard, 1983), mais nous devons au contraire prendre en compte un éventuel déficit en autonomie.

2.1.3. Quelle autonomie ?

- 10 Dans un article paru dans *Alsic*, Germain & Netten (2004) redéfinissent les différentes formes d'autonomie : autonomie générale, autonomie langagière et autonomie d'apprentissage. Que recouvrent ces notions ?
- 11 Par **autonomie générale**, on entend "*la capacité de l'apprenant de prendre des initiatives dans la vie, y compris en contexte scolaire (l'attitude contraire étant la dépendance)*" (Germain & Netten : 2004). Par **autonomie langagière**, on entend "*la capacité de l'apprenant de prendre des initiatives langagières et d'utiliser avec spontanéité des énoncés nouveaux lors d'une situation authentique de communication dans la L2*" (*ibid.*), cette capacité étant spécifique au contexte d'apprentissage en langue et correspondant, selon nous, à ce que Mangelot nomme "*autonomie linguistique*" (Mangelot, 1996). Par **autonomie d'apprentissage**, on entend à l'instar de Holec "*la capacité de mener, activement et de manière indépendante, un apprentissage de langue*" (Holec, 1991 : 5), ce qui pour Mangelot (1996 : 2-5) correspondrait à "*l'autonomie physique*" (sans l'enseignant) et à "*l'autonomie cognitive*" (liberté de parcours pour les apprenants). Les objectifs essentiels dans notre dispositif sont l'autonomie langagière et l'autonomie d'apprentissage, l'idée étant que l'autonomie langagière passe par une autonomie d'apprentissage et conduit à une autonomie générale, ce sur quoi nous reviendrons.

2.2. Guidage

2.2.1. Autoapprentissage guidé

- 12 Dans la mesure où nous ne nous situons pas dans l'**autodidaxie sauvage**, démarche de personnes qui apprennent en dehors de toute référence institutionnelle, ni à proprement parler dans l'**autodirection**, contexte dans lequel l'apprenant fixe complètement seul ou avec un conseiller ses propres objectifs et ses stratégies, notre contexte est celui de l'**autoapprentissage institutionnel**, c'est-à-dire une "*modalité d'apprentissage dans laquelle l'apprenant est conduit à prendre les responsabilités de son apprentissage dans un cadre institutionnel donné*" (Barbot, 2000 : 16). Le Graf⁴ définit aussi l'autoformation éducative comme une "*situation éducative où l'autoformation est introduite de façon consciente, volontariste et structurée par l'institution éducative*" soulignant ainsi la responsabilité et le devoir d'ingérence de l'enseignant dans ce type de dispositif (Carré et al., 1997).

2.2.2. Médiations et étayage

- 13 Pour monter un tel dispositif, il est donc nécessaire que l'institution prenne en compte les personnes pour qui c'est la première expérience et / ou qui ne savent pas apprendre seuls pour leur donner les moyens de le faire, moyens (trop) souvent considérés comme des pré-requis implicites.
- Monter l'autoapprentissage en milieu institutionnel signifie élaborer des modalités d'aide et des interfaces entre apprenant et ressources, définir de nouveaux rôles pour l'apprenant et l'enseignant, c'est-à-dire mettre en place des médiations humaines et matérielles adaptées aux apprenants (Barbot, 2000 : 23).
- 14 La notion d'étayage, telle qu'elle est définie par Bruner, nous semble très adaptée à ce dispositif ; Bruner définit cette notion comme l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant "*d'accomplir des tâches lorsque sa capacité ne lui permet pas de*

les accomplir seul" (Bruner, 1983 : 290). Selon Bruner, l'adulte prend en charge les fonctions que l'enfant ne peut assumer telles que l'enrôlement, la motivation, la réduction des degrés de liberté, le maintien de l'orientation et le contrôle de la frustration (*ibid.* : 277). Parmi ces fonctions, c'est celle de "*réduction des degrés de liberté*" qui nous semble la plus pertinente dans notre réflexion sur le meilleur guidage possible : un guidage qui guide sans contraindre, qui cadre sans freiner l'autonomisation.

2.2.3. Quel guidage ?

- 15 Ce dispositif doit donc proposer aux étudiants certaines formes de guidage, mais devrait les laisser intervenir sur la définition des objectifs, des contenus, des méthodes et de l'évaluation de l'apprentissage. Or, dans un contexte institutionnel, il semble paradoxal de vouloir intégrer "*une modalité jusque là marginale et non reconnue dans des environnements traditionnellement hétéroformatifs et pour la plupart validants*" (Albero, 2002 : 460). En effet, tout devrait être mis en place pour que l'apprenant prenne en charge une partie de son apprentissage (non seulement le déroulement, mais aussi la définition des objectifs, des contenus, des méthodes et de l'évaluation), mais le fait d'être au sein d'une institution nous empêche de laisser l'apprenant décider **seul** de ses objectifs et de sa propre évaluation. D'un autre côté, si c'est l'enseignant qui prend toutes ces décisions, alors on ne peut plus parler d'autoformation. C'est pourquoi nous optons pour l'idée que les apprenants, **en coopération avec** l'enseignant, définissent leurs objectifs d'acquisition, déterminent les contenus des activités d'apprentissage, organisent leur travail et procèdent à l'évaluation des résultats ; la responsabilité de la définition, de l'évaluation et de la gestion de l'apprentissage est ici prise en charge **en commun** par l'enseignant et par les apprenants, avec pour objectif à plus long terme d'aller vers l'autodirection, où la totalité des rôles d'apprentissage peut être assumée par les apprenants eux-mêmes, individuellement ou à plusieurs : on aurait alors affaire à un apprentissage autodirigé (...) dans lequel, en somme, l'apprenant apprend en étant son propre enseignant (Holec, 1991 : 2).

3. Cadre méthodologique

- 16 Pour l'analyse du dispositif qui fait l'objet de notre recherche, nous ferons référence aux notions énoncées ci-dessus. Il s'agit d'une étude de cas, qui ne prétend nullement aborder la problématique de l'autoformation dans son ensemble, mais bien répondre à la question qui nous préoccupe, 3 ans après la mise en place du premier dispositif en anglais et 1 an après son extension au Français Langue Étrangère (FLE) : mesurer les effets des différents éléments sur le parcours d'apprentissage des apprenants.

3.1. Les éléments du dispositif

- 17 Les étudiants qui s'engagent dans le dispositif d'autoformation passent le test de niveau en ligne *Dialang* avant l'entretien initial qui vise à définir avec l'enseignant leurs objectifs pour le semestre et à envisager les moyens d'y parvenir. Le dispositif d'autoformation guidée repose sur différents pôles :
- des ressources au Centre de Ressources en Langues (CRL), classées par niveau et par compétence et regroupées dans des modules. En fonction du niveau attesté par Dialang

l'étudiant est inscrit à des modules spécifiques regroupant un certain nombre de ressources multimédia ;

- des séances de regroupement qui sont proposées tous les 15 jours : en alternance des séances d'expression orale et des séances dites "apprendre à apprendre" (AàA). Un site *Apprendre à apprendre* a été conçu à cet effet ; il est proposé aux étudiants afin qu'ils y trouvent des informations théoriques sur ces notions et différentes activités ;
- un journal de bord dont la forme est variable et laissée au libre choix des étudiants, même si des consignes précises sont données au préalable. Un carnet de bord informatique avec des rubriques pré-définies est proposé avec le module multimédia au CRL mais les étudiants ont choisi majoritairement un journal de bord papier qui leur permet plus de flexibilité ;
- des entretiens, au nombre de trois : un entretien initial pour fixer des objectifs, un entretien intermédiaire et un entretien final d'évaluation. Ce nombre semblait convenir aux étudiants globalement et ceux qui en ressentaient le besoin pouvaient demander un entretien supplémentaire ; une plateforme collaborative de type Moodle sur laquelle les étudiants peuvent échanger des informations et trouver le planning des séances. En outre, des activités langagières y sont proposées : un forum libre dans la langue cible, afin de favoriser une prise de parole informelle⁵ et un glossaire collaboratif dans lequel les étudiants consignent le vocabulaire nouveau rencontré et permettent à leurs pairs d'en prendre connaissance.

3.2. Corpus

- 18 Afin de recueillir nos données, nous avons opté pour un questionnaire distribué à 20 étudiants à l'issue de leur formation et rendu par 11 d'entre eux. Il s'agissait d'étudiants de Master 1 et 2, âgés de 24 à 40 ans, avec une moyenne d'âge de 29 ans. Ce corpus est majoritairement féminin (9 étudiantes et 2 étudiants), ce qui illustre la composition de la formation, et concerne essentiellement l'anglais et le FLE. Les modalités de travail étant très similaires dans ces deux langues, la différence linguistique n'est pas un critère de différenciation sur le plan méthodologique. Le contexte d'usage est toutefois différent puisque les étudiants de FLE vivent dans le contexte francophone de leur langue d'apprentissage.
- 19 Le format questionnaire (plutôt que des entretiens semi-directifs) a permis aux étudiants, interrogés un an après avoir suivi la formation, de prendre le recul réflexif nécessaire sur les questions posées, qui avaient justement trait à l'autoréflexion métacognitive. Ce questionnaire⁶ portait donc sur la perception du dispositif, en particulier sur la notion de guidage / non-guidage et sur les activités qui avaient semblé les plus autonomisantes ainsi que sur le rôle des différents pôles du dispositif. Il comportait des questions ouvertes afin de permettre aux étudiants d'argumenter leurs réponses.
- 20 Nous avons croisé ces réponses avec les éléments obtenus spontanément lors de la lecture des journaux de bord tenus par ces étudiants au cours de la formation. En plus d'une analyse des éléments du dispositif, la lecture des réponses a fait surgir des notions transversales chargées en affect (notions de liberté, gestion du stress, confiance en soi, autonomisation) dont la récurrence est frappante et sur lesquelles nous reviendrons.

4. Analyse des questionnaires

4.1. Analyse des éléments du dispositif pris isolément

- 21 Nous présenterons tout d'abord la perception qu'ont les étudiants des différents éléments du dispositif.

4.1.1. Le CRL

- 22 Le CRL sert d'interface entre les apprenants et les ressources qui ne sont pas proposées au public d'une "façon neutre" (Albero, 1998 : 470). Dans le contexte de notre recherche, le CRL propose des ressources multimédia sélectionnées par les enseignants et classées selon des critères de niveau ou de compétence et regroupées ainsi dans des modules. Malgré ce balisage explicite, signe d'un guidage préalable, c'est l'élément du dispositif qui est perçu comme le moins contraignant et le plus autonomisant, car il y a suffisamment de ressources pour permettre à l'étudiant d'effectuer un choix parmi celles-ci.
- 23 Les réponses concernant le CRL font très souvent référence à des difficultés : difficultés pour s'y retrouver de par la masse des ressources, difficulté de repérage, difficulté d'organisation pour décider sur quelles ressources travailler. *"Il y a énormément de ressources à disposition. Par conséquent on risque de se perdre et de se décourager facilement."* (E4). Par contre, cette recherche au sein des ressources à effectuer seul peut avoir un effet bénéfique puisqu'elle oblige à effectuer des choix : *"j'ai plus l'impression d'apprendre quand je dois chercher"* (E7).
- 24 C'est pourquoi le CRL apparaît comme un des éléments du dispositif qui contribue le plus au processus d'autonomisation. Comme l'explique E9 : *"Le CRL a contribué à l'autonomisation, car c'était vraiment travailler seule et pour moi-même"*.

4.1.2. Le journal de bord

- 25 Les étudiants considèrent le journal de bord (nommé aussi journal d'apprentissage) d'une part comme **une activité très guidée**, par son caractère obligatoire et à cause des consignes assez précises que nous proposons pour cette activité, ainsi que l'expriment E7 (*"il m'a semblé qu'on attendait de nous des analyses très précises auxquelles je n'étais pas habitué"*) ou E3 (*"cette activité nous oblige à nous discipliner et à suivre une certaine progression"*) ; néanmoins, ce guidage semble nécessaire : *"ce guidage m'a aidé puisque jamais auparavant, je n'avais fait cette activité"* (E7). D'autre part, le journal de bord apparaît à certains comme **une des activités les moins guidées** : les étudiants parlent *"d'écriture libre"*, de *"carte blanche"*, ils apprécient le fait d'être *"libres sur le contenu"*, de ne pas avoir *"d'horaire imposé"*, de travailler seuls *"en autonomie complète"*. Ce paradoxe peut provenir des différents formats proposés (carnet de bord en ligne au CRL avec des rubriques pré-définies ou carnet de bord papier dont l'organisation était laissée au choix de l'apprenant), mais il apparaît dans tous les cas que cet outil qui pose pourtant des problèmes dans les débuts (*"Au début, je n'en voyais pas l'utilité"*, E1) et qui suscite des interrogations et des échanges entre étudiants sur la plateforme a fortement contribué d'une part à l'**apprentissage** (*"le journal de bord a fortement contribué à mon apprentissage"*, E4) et d'autre part à l'**autonomisation** des étudiants : *"c'est l'activité qui a le plus contribué à mon autonomisation parce qu'il m'a obligé à réfléchir à ce que je venais de faire, plutôt que de partir comme ça sans"*

aucun retour" (E7). Ainsi, les étudiants considèrent que le journal de bord est un outil qui "favorise la réflexion sur l'apprentissage, sur les pratiques et les techniques qu'on utilise pour y arriver" (E4), il permet de "comprendre ce qui va, ce qui ne va pas et donc [de] rectifier la fois suivante" (E7). Le terme qui revient chez presque tous les étudiants, c'est le terme de **réflexion**, d'un travail autoréflexif, de prise de conscience, qui favorise la **métacognition**, "se rendre compte de nos acquis, de ce que l'on doit approfondir, quelles sont les stratégies utilisées, si elles sont efficaces..." (E2).

- 26 Ainsi, le fait de donner des consignes somme toute assez contraignantes **en amont**, mais en même temps de "**donner carte blanche**" à l'étudiant pendant l'activité (pendant tout le semestre) semble favoriser chez les étudiants le processus d'autonomisation, avec l'idée très importante qu'"une fois qu'on est autonome, on n'en a plus besoin..." (E1).

4.1.3. Les séances "apprendre à apprendre"

- 27 Les séances AàA sont perçues comme essentielles dans le développement de l'autonomie de l'apprenant et il semble que le travail en groupe apporte une plus-value par rapport aux entretiens individuels.
- 28 Nombreux sont les étudiants qui signalent l'importance de l'échange avec les pairs au cours de ces séances. E3 l'exprime très clairement :
- Elles permettent d'avoir une réflexion sur notre apprentissage alors que seul nous ne prenons peut-être pas toujours la peine de le faire. De plus, l'interaction avec le groupe permet de découvrir les stratégies d'autres personnes que l'on peut reprendre à son compte (E3).
- 29 Le fait que ces stratégies soient suggérées par d'autres personnes que l'enseignant est important pour l'appropriation des notions développées. E4 voit ces séances comme l'occasion d'une "interaction avec tous les membres du groupe, échange d'idées à propos de techniques et de stratégies mises en œuvre dans le but d'apprendre une langue". Il est donc important de garder un format d'atelier pour ces regroupements et non un format transmissif de concepts théoriques. C'est ce qui semble en faire toute la richesse, grâce à "des discussions libres mais guidées en même temps... Ce n'était pas un cours de transmission de savoirs. Il me semblait que c'était nous qui répondaient (sic) à nos propres questions..." (E5).

4.1.4. Les entretiens

- 30 Les entretiens sont perçus par la majorité des étudiants comme une activité très, voire trop guidée, mais essentielle : "c'est important de se sentir accompagné, et ce n'est souvent que le contact humain qui peut le faire" (E5) ou bien "ce guidage m'a permis de me positionner dans la nouvelle démarche de l'autoformation" (E6).
- 31 Dans les propos des étudiants, l'entretien initial semble essentiel pour définir des objectifs, pour conseiller des techniques méthodologiques... Ici encore, il s'agit d'une forme de **guidage en amont**. Deux options se profilent : quelques étudiants semblent considérer que ces entretiens doivent être obligatoires "car ils nous forcent à faire des bilans sur notre apprentissage, bilans que j'aurais peut-être repoussés ou écartés" (E10) ou encore "car la pression a du bon et ce guidage nous oblige à réfléchir, sinon, nous ne le ferions pas ou pas assez" (E7). Les autres étudiants pensent qu'il serait plus pertinent de "tenir une permanence pour obtenir des conseils quand on en a réellement besoin" (E11) et d'avoir la possibilité d'avoir un entretien à mi-parcours si on le souhaite.

- 32 Quoi qu'il en soit, l'intérêt de ces entretiens selon les étudiants est de "*favoriser l'autonomisation en encourageant la réflexion sur la prise en charge de l'apprentissage*" (E10), la réflexion métacognitive "*car les entretiens étaient orientés sur le vécu*" (E11).
- 33 Peut-être faudrait-il développer d'avantage la notion de "*conseil*", telle que la développe Gremmo (1995). En effet, la limite entre prescription et conseil est très vite franchie et il apparaît que des conseils de ressources ont été perçus par certains étudiants comme des prescriptions. "*Même si une direction était donnée, nous avons accès à toutes les ressources et nous ne sommes pas évalués sur celle prescrite au départ*" (E7). Cette citation laisse transparaître qu'une indication avait été prise comme une prescription. De même, à l'issue de la formation, il faudra désormais distinguer clairement l'entretien conseil de l'entretien final qui ne sert qu'à l'évaluation.

4.2. Analyse comparative des différents éléments

- 34 Trois questions en particulier ont permis de cerner les activités les plus structurantes en ce qui concerne l'autonomisation et de percevoir si les apprenants les associaient à un guidage ou non-guidage explicite.
- Parmi les activités, lesquelles vous ont paru les plus guidées (3 minimum) ? Précisez pourquoi. Ce guidage était-il utile ? A-t-il favorisé votre apprentissage ? En quoi ?
 - Parmi ces activités, lesquelles vous ont paru les moins guidées (3 minimum) ? Précisez pourquoi. Ce "non-guidage" était-il utile ? A-t-il favorisé votre apprentissage ? En quoi ?
 - Parmi ces activités, lesquelles ont le plus contribué à votre autonomisation ? Pourquoi ?
- 35 Une analyse quantitative des réponses permet de dresser le tableau suivant :

Tableau 1 – analyse quantitative des réponses.

Activités (/ nombre de fois citées)	Les plus guidées	Les moins guidées	Les plus autonomisantes
Expression Orale	9	1	1
Entretiens	6	0	2
A à A	4	1	3
Journal de bord	4	5	5
CRL	2	7	5
Plateforme	1	7	2

- 36 La lecture de ce tableau fait apparaître quelques points fondamentaux concernant la perception du guidage et de l'autonomisation.
- 37 Les activités perçues comme les plus guidées (signalées en gras dans le tableau) sont celles où l'enseignant est physiquement présent (les ateliers et les entretiens) et les activités perçues comme non-guidées sont celles où il est absent (travail au CRL ou sur la

plateforme). Ce premier constat n'est pas étonnant et semble correspondre à la notion d'autonomie physique telle que la conçoit Mangenot (1996 : 1).

- 38 Les activités perçues comme étant les plus autonomisantes sont les séances AàA, la rédaction du journal de bord et le travail au CRL. Ce qui semble ici plus étonnant, c'est d'une part que les séances AàA soient perçues comme étant les plus autonomisantes, tout en étant associées à un guidage explicite et d'autre part que le journal de bord et le CRL, tout deux perçus comme étant autonomisants, soient perçus parfois comme guidés, parfois comme non-guidés.
- 39 On ne peut donc pas dresser de ligne progressive qui montrerait que moins il y a de guidage, plus il y a d'autonomisation. L'apprenant se laisserait-il tromper par l'absence physique de l'enseignant qui le libérerait véritablement et lui permettrait de prendre ses décisions d'apprentissage en toute liberté ? Il semble que ce soit le cas et ceci mérite d'être exploré plus en avant en précisant les notions de médiation humaine et de guidage en amont.

4.3. Modalités de guidage

- 40 Un point sur lequel il convient de revenir concerne la médiation humaine, telle que nous l'envisagions dans le cadre théorique, selon Barbot (2001). En effet, la présence ou l'absence physique de l'enseignant est le premier critère utilisé par les apprenants pour juger de l'autonomie apportée par un élément du dispositif. Or, il semble qu'il faille affiner cette notion et qu'il peut y avoir présence humaine proposée, mais non imposée, de même qu'il peut y avoir absence physique et guidage (par exemple, dans la présentation des ressources ou dans la précision des consignes pour le journal de bord). En tout cas, un guidage n'est pas néfaste à l'autonomisation, tout dépend comment il est organisé et surtout comment il est perçu.

4.3.1. Accompagnement et présence humaine

- 41 De manière générale, la médiation humaine reste essentielle dans le dispositif et les étudiants sont demandeurs de cette présence. Dans les séances AàA comme dans les entretiens, le guidage fort et explicite semble ne pas nuire à l'autonomisation des apprenants. Toutefois, comme cela a déjà évoqué lors de l'analyse des entretiens, il faut avoir conscience des limites du guidage qui peut vite être perçu comme incontournable et prescriptif. Le même constat avait été fait lors de l'étude des modules spécifiques du CRL, où les ressources conseillées étaient systématiquement utilisées et perçues comme "incontournables" (Rivens Mompean, 2004).
- 42 Par ailleurs, le tuteur au CRL joue aussi ce rôle d'accompagnement et l'on voit que cette forme de guidage ("être là sans être là") a des conséquences sur l'affect et sur la notion de solitude. *"Au CRL, si je le souhaitais, je pouvais solliciter l'aide du tuteur. C'est très rassurant, vous évoluez seuls et pourtant vous savez qu'à tout moment, vous pouvez faire appel à quelqu'un"* (E2). Le fait d'avoir un accompagnement humain "à la demande" permet aux étudiants d'aller progressivement vers l'autonomie physique.

4.3.2. L'art de guider en amont

- 43 La conception des modules proposés au CRL est une forme de guidage en amont. Ce balisage en amont permet un guidage moins "visible" et permet à l'étudiant de

s'autonomiser, car il peut se préparer à prendre sa part de responsabilité, faire des choix et établir des priorités. En effet, si la présence physique de l'enseignant est parfois trop contraignante, il peut être pertinent que l'enseignant disparaisse physiquement à certains moments pour obliger l'apprenant à être face à lui-même. Toutefois, pour éviter la sensation de perte de temps ou le sentiment de perte face aux ressources multiples, on peut envisager que dans un premier temps, on répertorie et classe certaines ressources, ce qui constitue une forme de guidage en amont, que nous pourrions également nommer **guidage asynchrone**. Le risque, si on laisse l'étudiant se perdre dans les ressources, c'est que *"désorienté, il risque de rechercher des ressources qui sont des transpositions de manuels directifs qui le sécurisent"* (Barbot, 1997 : 56). Toutefois, cette recherche est également positive et le gain à long terme est certain suite à l'expérimentation de stratégies d'exploration (dimension "essai-erreur"), ce dont témoigne cette citation : *"J'ai plus l'impression d'apprendre quand je dois chercher"*(E7).

- 44 De même, le fait de cadrer la rédaction du journal de bord par des consignes précises amène les étudiants à décider par eux-mêmes de leurs thèmes de réflexion et donc à s'autonomiser. Cette forme de guidage en amont pour le CRL et le journal de bord semble favoriser fortement l'autonomisation des étudiants.

4.4. Analyse transversale

- 45 L'analyse transversale des réponses fait apparaître des notions récurrentes associées au dispositif d'autoformation. Il est tout à fait intéressant de constater que ces notions sont liées à l'affect et au développement de la personne. Ainsi en favorisant en premier lieu une autonomie langagière et autonomie d'apprentissage, on aboutit aussi au développement d'une **autonomie générale** (Germain & Netten, 2004). Quatre notions apparaissent de façon récurrente dans les questionnaires.

4.4.1. Liberté

- 46 La notion de liberté (notion clé qui apparaît dans toutes les réponses) fait écho à l'article de Porcher (1981) *"Les chemins de la liberté"*⁷. Il convient toutefois de ne pas réduire l'autonomie à cette notion de liberté, ce qui masquerait une réalité beaucoup plus complexe (André, 1989 : 9). Les formulations des étudiants vont de la formule-choc *"Mon travail en autonomie : liberté de choix, liberté d'action"* (E2) à la profession de foi :

J'ai le net sentiment d'avoir pris de la vitesse il y a un an... j'ai vraiment eu un déclic et j'ai pris mon envol. C'est comme accepter de "lâcher prise" on arrête de se poser des questions, on fonce (E1).

4.4.2. Abattre les frontières entre apprentissage et vie réelle

- 47 Un deuxième élément essentiel de cette autonomie globale est que l'autonomie d'apprentissage permet d'abattre les frontières entre situation d'apprentissage et "vie réelle". Enfin, les pratiques de formation prennent du **sens**. Sont mentionnés la possibilité *"de transformer une pratique de loisir (visionnage de film, lecture de romans) en pratique d'apprentissage"* (E8) ou encore *"le fait de pouvoir choisir [ce qui] est important pour la motivation car on n'est plus dans le travail mais dans le plaisir."* (E1)

4.4.3. Gestion du stress

- 48 On constate que ce cheminement ne se fait pas sans difficulté et la nécessité de gérer un sentiment de stress transparaît dans les témoignages, gestion qui conduit, pour la plupart, à une étape nouvelle (et nécessaire) dans la conquête de l'autonomie, à rapprocher du "contrôle de la frustration" évoqué par Bruner (Bruner, 1983 : 278). C'est en résolvant ces situations de doute que la transformation s'effectue, au prix des constats suivants : "J'ai vraiment eu des doutes" (E2) ; "j'étais obligé de résoudre les sentiments d'incertitude" (E4).

4.4.4. Confiance en soi

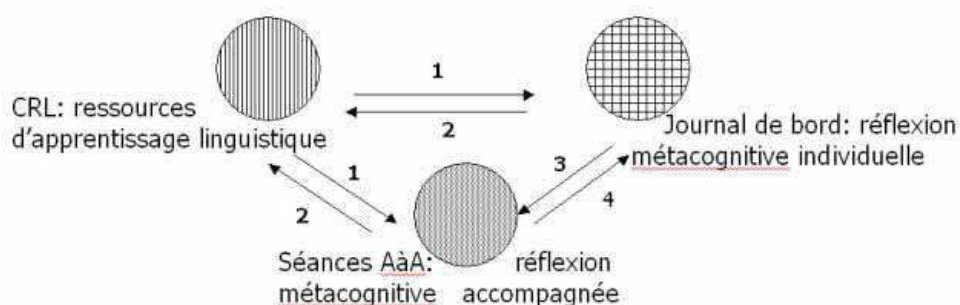
- 49 La gestion du stress, la nécessité de devoir résoudre des situations par soi-même aboutit à une prise en charge de son apprentissage et à l'affirmation de sa personnalité d'apprenant ou même d'être social à part entière. "C'est aussi une prise de confiance en soi : on constate qu'on comprend de mieux en mieux, à force de s'exposer soi-même à la langue, et du coup on prend confiance" (E1).

5. Comment optimiser le dispositif ?

5.1. Déterminer les éléments incontournables du dispositif

- 50 Nous retiendrons trois éléments du dispositif perçus comme les plus autonomisants, qui constituent des piliers essentiels de la formation et sont remarquablement complémentaires :
- le dispositif CRL pour l'apprentissage linguistique ;
 - le journal de bord qui permet une réflexion métacognitive individuelle ;
 - les séances AàA pour une réflexion métacognitive accompagnée (lors d'échanges avec les pairs ou avec le tuteur).
- 51 Le schéma ci-dessous permet de visualiser les allers-retours qui s'effectuent entre ces trois piliers. On peut y lire les flèches de la façon suivante :
- 52 (1) Les situations d'apprentissage donnent matière à la réflexion métacognitive, qu'elle se fasse individuellement, via le journal de bord ou collectivement lors des séances AàA.
- 53 (2) En retour, la réflexion permet de mieux apprendre
- 54 (3) Le passage de la réflexion individuelle au groupe permet de verbaliser, d'enrichir le spectre des pratiques et de les faire évoluer.
- Cette réflexion à voix haute que l'on fait avec et pour quelqu'un permet d'aller plus loin dans la réflexion et de confronter son point de vue avec un interlocuteur (...) ce qui permet d'avancer dans l'autonomisation (E7).
- 55 (4) Le passage de la réflexion collective à la phase de travail individuel permet une appropriation des notions ou des stratégies évoquées en groupe.

Figure 1 – liens entre les 3 pôles du dispositif.



5.2. Faire évoluer le dispositif au cours de la formation

- 56 Le dispositif doit évoluer dans le temps, au fur et à mesure que les apprenants engagés dans le processus gagnent en autonomie, même s'il est certain que le rythme sera différent selon les profils d'apprenants et la découverte de leurs stratégies.
- 57 Les apprenants étant conditionnés par leur "*passé formatif*" (Albero, 2000 : 213), nous leur proposons donc un déconditionnement en douceur, permettant un dosage subtil entre contrainte et autonomie, afin de laisser de la place à la liberté (si souvent explicitée dans les réponses) et surtout de permettre à l'étudiant qui a "pris son envol" de ne pas se sentir réprimé dans ses envies et son besoin redécouvert d'autonomie d'apprentissage. Quelques pistes peuvent être suggérées pour un dispositif évolutif :
- ne plus imposer le journal de bord réflexif la deuxième année, en pensant que la réflexion se fera d'elle-même sans être guidée ou imposée ;
 - ne plus imposer les entretiens-conseils et bien les distinguer de l'entretien final d'évaluation qui restera obligatoire ;
 - laisser le choix total des ressources la deuxième année.
- 58 Une autre piste consiste à donner des ailes à l'apprenant qui a pris son envol et lui proposer alors de jouer le rôle d'expert auprès de ses pairs. Ainsi, on peut désormais envisager de :
- faire gérer des séances AàA par les "anciens" ;
 - proposer aux étudiants de M2 de trouver d'autres ressources à mettre à disposition des nouveaux étudiants.
- 59 Ceci contribuerait à valider leur position d'**apprenant expert** au sein de la formation dans son ensemble. N'oublions pas que le dispositif d'autoformation a été pensé dans ce cas précis comme une expérimentation des principes théoriques abordés dans la formation "Master Didactique des Langues" dans son ensemble. L'étudiant titulaire d'un Master 2 est un expert qui pourra intervenir dans un dispositif de formation. Il serait paradoxal qu'on lui refuse cette place à l'interne.

6. Conclusion

- 60 Tout d'abord, le guidage en amont apparaît comme la forme de guidage qui serait la plus autonomisante ; on a évoqué la notion de **guidage asynchrone** pour renforcer l'idée que l'enseignant est bel et bien présent, mais pas au moment d'apprentissage de l'apprenant. Tout l'art est de guider sans être présent, d'être là sans être là dans le fléchage préalable des ressources ou dans les consignes précises du journal de bord, mais aussi d'être là sans être là lors des permanences afin de permettre à l'apprenant de développer son autonomie physique dans un premier temps.
- 61 Il apparaît aussi que l'autonomie langagière et l'autonomie d'apprentissage conduisent bel et bien vers une **autonomie générale** : liberté, confiance en soi, gestion du stress... Les effets de ce dispositif ne sont pas anodins et dépassent certainement les objectifs annoncés lors du montage du dispositif, qui ne concernaient modestement que l'apprentissage de la LVE.
- 62 Apparaît alors de façon urgente la nécessité de repenser les **modalités d'évaluation** hétéroformative qui ne peuvent plus convenir à un apprenant autonome. Il est par ailleurs paradoxal d'évaluer du quantitatif (nombre de travaux rendus, journal tenu, heures de travail) dans un dispositif censé privilégier du qualitatif (autonomie langagière, réflexion, autonomisation). Or, dans le contexte institutionnel qui est le nôtre, il est délicat de proposer une seule autoévaluation et il faudrait parvenir à un compromis acceptable pour l'évaluation qui pour l'instant n'est qu'une note chiffrée. Le développement de certifications basées sur les compétences du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues est une piste à explorer.
- 63 Il nous semble que l'on peut encore aller plus loin, afin de ne pas rester "*entre la contingence et l'utopie*" (Albero, 2002) mais de franchir le pas vers la mise en place d'un système qui fasse sens, au sein de la formation dans son ensemble. Nous avons évoqué la nécessité de mettre en place un **dispositif évolutif**. Un premier pas est de permettre aux apprenants autonomisés de jouer le rôle de tuteur et de prendre le relais pour le guidage. Une autre étape en cours d'expérimentation au sein du Master est la généralisation du portfolio, qui ne serait pas utilisé seulement en langue mais dans toutes les composantes de la formation.
- 64 Nous n'avons pas encore de recul sur les conséquences à long terme de ce gain en autonomie, il serait pourtant également intéressant de pouvoir en mesurer les effets lors de l'apprentissage tout au long de la vie.

BIBLIOGRAPHIE

Albero, B. (1998). "Les Centres de Ressources en Langues : interface entre matérialité et virtualité", *Études de Linguistique Appliquée*, n° 112, oct-déc, pp. 469-482.

- Albero, B. (2000). *L'autoformation en contexte institutionnel : du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*. Paris : L'Harmattan.
- Albero, B. (2002). "L'autoformation en contexte institutionnel : entre la contingence et l'utopie". In Le Meur, G. (dir.). *Université ouverte, formation virtuelle et apprentissage*, Paris : L'Harmattan, pp. 459-483.
- André, B. (dir.). (1989). *Autonomie et enseignement apprentissage des langues étrangères*, Didier / Hatier, Paris.
- Barbot, M.-J. (1997). "Cap sur l'autoformation : multimédias, des outils à s'approprier". In Oudart, P. (dir.). *Multimédias, réseaux et formation ; le Français dans le Monde*, Recherches et Applications, Paris : Hachette : pp. 54-63.
- Barbot, M.-J. (2001). *Les auto-apprentissages*, CLE International, Paris.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Carré, P., Moisan, A. & Poisson, D. (1997). *L'autoformation - Psychopédagogie, ingénierie, sociologie*. Paris : PUF.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Demaizière, F. (2005). "Autonomie, autoformation, formations ouvertes", http://didatic.net/article.php3?id_article=63.
- Germain, C. & Netten J. (2004). "Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE / FLS". In *Alsic (Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication)*, vol. 7, <http://alsic.u-strasbg.fr>.
- Gremmo, M.-J. (1995). "Conseiller n'est pas enseigner : le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil". In *Mélanges CRAPEL*, n° 22 spécial Centre de Ressources, pp. 33-61.
- Holec, H. (1979). "Autonomie et apprentissage des langues étrangères". In André, B. (dir.). (1989). *Autonomie et enseignement apprentissage des langues étrangères*, Didier / Hatier, Paris.
- Holec, H. (1990). "Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ?". In *Mélanges Pédagogiques*, CRAPEL, Université de Nancy 2.
- Holec, H. (1991). "Autonomie de l'apprenant : de l'enseignement à l'apprentissage". In *Éducation Permanente*, n° 107.
- Linard, M. (1983). "Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxes de l'autonomie." In Albero, B. (dir.). *Autoformation et enseignement supérieur*. Paris : Hermès / Lavoisier, pp. 241-263.
- Mangenot, F. (1996). "Informatique et autonomie dans l'apprentissage des langues". In Mariani, L. (dir.). *L'autonomia nell'apprendimento linguistico*, actes du congrès Lingua e Nuova Didattica (LEND) de Montecatini (novembre 1992). Florence, La Nuova Italia Editrice, Quaderni del LEND, 1994.
- Porcher, L. (1981). "Les chemins de la liberté". In André, B. (dir.). (1989). *Autonomie et enseignement apprentissage des langues étrangères*, Didier / Hatier, Paris.
- Rivens Mompean, A. (2004). "Parcours d'apprentissage dans un Centre de Ressources en Langues : pour aller vers l'autonomie ?", Actes du colloque UNTELE - Université de Technologie de Compiègne.

Rivens Mompean, A. (2007). "Pratiques langagières sur un forum pédagogique en anglais". In Gerbault, J. (dir.). *La langue du cyberspace : de la diversité aux normes*, Paris : l'Harmattan, pp. 221-238.

Site Internet

Site "Apprendre à apprendre" du Centre de Ressources en Langues de l'Université Lille 3.
Consulté en février 2008 : <https://www.univ-lille3.fr/crl/>.

ANNEXES

Annexe 1

Le questionnaire :

A. Questionnaire général

1. Vous avez suivi l'autoformation : en anglais ☐ en français ☐
 2. Votre âge :
 3. Aviez-vous déjà participé à un dispositif d'autoformation ? Si oui, lequel ?
 4. À quelle(s) activité(s) avez-vous participé ? Préciser (cochez les cases)
 - a. CRL
 - b. Plateforme
 - c. Journal de bord
 - d. Portfolio
 - e. Séances "apprendre à apprendre"
 - f. Entretiens individuels
 1. Parmi les deux semestres, lequel avez-vous préféré ? Pourquoi ?
 2. Pourriez-vous décrire, pour chacun de ces semestres, votre parcours vers l'autonomie ? (étapes déterminantes, obstacles rencontrés, constat de progrès...)
- Premier semestre :
- Deuxième semestre :
1. Parmi les activités du tableau (question 4), lesquelles vous ont paru les plus guidées (3 minimum) ? Précisez pourquoi.
 2. Ce guidage était-il utile ? A-t-il favorisé votre apprentissage ? En quoi ?
 3. Parmi les activités du tableau (question 4), lesquelles vous ont paru les moins guidées (3 minimum) ? Précisez pourquoi.
 4. Ce "non-guidage" était-il utile ? A-t-il favorisé votre apprentissage ? En quoi ?
 5. Parmi les activités du tableau (question 4), lesquelles ont le plus contribué à votre autonomisation ? Pourquoi ?

B. Questions sur les éléments du dispositif

1. Centre de Ressources en Langues

- 1.1 Avez-vous des remarques sur le nombre de ressources à disposition ?

1.2 Avez-vous des remarques sur la lisibilité du classement de ces ressources par parcours, par module ?

1.3 Les ressources vous ont-elles semblé pertinentes ?

1.4 Merci d'apporter des commentaires sur les apports du CRL pour l'autonomisation dans le dispositif d'autoformation guidée.

2. Journal de bord

2.1 Quel support avez-vous utilisé (carnet, feuilles volantes, sur CRL, sur Moodle, etc....) ? Pourquoi ? Vous a-t-il convenu ?

2.2 Avez-vous des remarques sur les consignes ?

2.3 L'avez-vous tenu dans votre langue maternelle ou LVE d'apprentissage ? Pourquoi ? Ceci a-t-il facilité ou entravé votre réflexion ?

2.4 Merci d'apporter des commentaires sur les apports du journal de bord pour l'autonomisation dans le dispositif d'autoformation guidée.

3. Entretiens

3.1 Avez-vous des remarques sur le nombre des entretiens ?

3.2 Sur leur forme ? (durée, consignes...)

3.3 Quels étaient les objectifs de ces entretiens selon vous ?

3.4 Merci d'apporter des commentaires sur les apports des entretiens de bord pour l'autonomisation dans le dispositif d'autoformation guidée.

4. Séances apprendre à apprendre

4.1 Avez-vous des remarques sur le nombre des séances ?

4.2 Sur leur forme ?

4.3 Quels étaient les objectifs de ces séances selon vous ?

4.4 Merci d'apporter des commentaires sur les apports des entretiens de bord pour l'autonomisation dans le dispositif d'autoformation guidée.

NOTES

1. Désormais CRL.

2. Désormais AàA

3. Désormais, nous adopterons l'abréviation E1, E2, etc. en référence à Étudiant(e) 1, Étudiant(e) 2...

4. Association du Groupe de Recherche sur l'Autoformation.

5. Cf. Rivens Mompean, A. "Pratiques langagières sur un forum pédagogique en anglais". In Gerbault, J. (dir.). *La langue du cyberspace : de la diversité aux normes*, Paris : l'Harmattan, 2007 : 221-238.

6. Le questionnaire est proposé en annexe.

7. Porcher, L. (1981). "Les chemins de la liberté" in André (1989).

RÉSUMÉS

Dans le cadre de l'enseignement / apprentissage des langues en Master de didactique des langues à l'université de Lille 3 sont proposés depuis deux ans des dispositifs d'autoformation guidée pour l'anglais, l'espagnol et le FLE. Ces dispositifs hybrides fonctionnent autour de plusieurs pôles : un Centre de Ressources en Langues où sont classées des ressources multimédia, des regroupements sous forme d'ateliers "apprendre à apprendre" et d'expression orale, une plateforme, lieu d'échanges et de travail collaboratif. Parallèlement, des entretiens sont proposés aux étudiants à qui il est demandé de rédiger un journal d'apprentissage.

Notre corpus est constitué de questionnaires remplis par les étudiants ayant participé au dispositif, croisés avec les carnets de bord rédigés au long de la formation. L'analyse des données semble aboutir à l'idée que l'autonomie ne se développe pas dans toutes les activités de la même manière et surtout que l'on voit surgir différentes formes d'autonomie (autonomie générale, langagière et d'apprentissage). Comment s'articulent ces éléments constitutifs de l'autonomie ; la place qu'ils tiennent dans le dispositif est-elle fixe ou évolue-t-elle selon des étapes prévisibles ? Nous avons essayé à partir de ces éléments de faire surgir les tensions qui apparaissent entre guidage et autonomie. Ces notions semblent contradictoires en apparence, mais il apparaît que certaines formes de guidage peuvent favoriser en fin de compte l'autonomie. Doit-on considérer qu'il s'agit alors d'un passage nécessaire pour permettre ensuite de développer des stratégies individuelles adaptées ? Notre objectif est de parvenir à comprendre selon quelle articulation ces éléments doivent être mis en place afin d'optimiser le dispositif d'autoformation.

A guided self-access environment in English, French as a foreign language and Spanish is open to students in the "Didactics of Foreign Languages" Master's at Lille3 University. This blended environment includes the following elements: a Language Resource Centre with multimedia resources that have been selected and classified according to specific criteria, group sessions such as Learning to Learn workshops or Speaking Practice sessions and a Moodle collaborative e-learning platform. Individual interviews are organised for the students who also have to maintain a logbook of their learning process.

Our corpus consists of the answers to a questionnaire completed by students who took part in the blended learning, cross-checked with their logbooks for the semester. An analysis of this corpus indicates that autonomy does not develop equally from the various activities and moreover that different forms of autonomy (general autonomy, language autonomy and learning autonomy) emerge during the learning process. How do these different aspects of autonomy combine? Are they established once and for all, or do they evolve, and if so, how? Are there any predictable steps? Our aim is to understand the tensions that emerge between guidance and autonomy, two notions that may seem contradictory, but which, in the final analysis, appear to be complementary in that certain forms of guidance favour the development of autonomy. Should we consider guidelines as necessary and useful, enabling students to develop appropriate individual strategies? From this analysis, our goal is to determine the essential elements of the learning environment, and the articulation between them, in order to optimise its efficiency for successful, autonomous language learning.

INDEX

Mots-clés : autonomie, autonomisation, autoapprentissage, dispositif, guidage

Keywords : autonomy, self-access, learning environment, guidance

AUTEURS

ANNICK RIVENS MOMPEAN

Annick Rivens Mompean est maître de conférence en didactique de l'anglais à l'Université Lille 3. Elle est directrice du Centre de Ressources en Langues de cette université et membre de l'UMR 8528 STL (Savoir, Texte et Langage).

Courriel : annick.rivens[at]univ-lille3.fr.

Adresse : Centre de Ressources en Langues, Bâtiment B, Université Lille 3, BP 60149, 59653 Villeneuve d'Ascq cedex, France.

MARTINE EISENBEIS

Martine Eisenbeis est enseignante de FLE au DEFI (Département des Étudiants en Formation à l'International) de l'Université Lille 3, spécialisée en didactique du FLE et multimédia.

Courriel : martine.eisenbeis[at]univ-lille3.fr.

Adresse : DEFI, Université Lille 3, BP 60149, 59653 Villeneuve d'Ascq cedex, France.